



De Doorlichting Doorgelicht

Wilfried De Hert

Een recent woord dat tegenwoordig opvallend veel valt als het over onderwijs gaat, is voorbeeldfunctie. Het veronderstelt dat een leraar op een bepaalde manier omgaat met zijn leerlingen, objectief kan evalueren, bepaalde waarden verkondigt en ernaar leeft of zelfs zijn kleding aanpast. Leerlingen leren door voorbeelden, heet het. Ook leerkrachten en directies doen dit. Maar wat voor leerlingen evident is, is dit nog niet voor de laatsten. Waar vinden zij nog voorbeelden? Daarom is het des te meer verfrissend dat een instantie als de doorlichtingscommissie zich blootstelde aan kritiek op een panelavond over het jaarverslag secundair onderwijs 1995-1996.¹ Kritiek geven is een vaardigheid, maar kritiek durven krijgen en erop ingaan, getuigt van lef en zelfvertrouwen en heeft al meer weg van een voorbeeldfunctie. In wat volgt, is het niet de bedoeling didactische begrippen of werkvormen te bespreken, maar even stil te staan bij enkele aandachtspunten uit het jaarverslag. Omdat de mondelinge uiteenzetting tijdens het panelgesprek sterk beperkt was in tijd (ongeveer 15 minuten per spreker) kan de schriftelijke weergave van mijn bijdrage fragmentarisch overkomen. Toch even proberen...

H

et spreekt voor zich dat zo'n jaarverslag hoge verwachtingen wekt, die maar ten dele kunnen worden ingelost. Het verslag is als leidraad zeker de moeite waard, maar in het algemeen missen we beschouwingen op basis van wetenschappelijk onderzoek of van pedagogische aard, vooral gevolgd door *beleidsaanbevelingen* die uit de conclusies voortvloeien. De leerkrachten die dit verslag lezen, zouden trouwens meer gebaat zijn met antwoorden op 'waarom-

vragen'. Weten waarom je iets doet, stimuleert en motiveert. Bovendien kan de *structuur* beter geordend worden zodat bepaalde termen in dezelfde paragraaf voorkomen omdat ze nu eenmaal contextueel bij elkaar horen.

De taal waarin het verslag is opgesteld, blijft heel voorzichtig. Veel voorkomende werkwoordelijke constructies zoals *pleiten*, *vermelden*, *aanbeveling verdienen*, *wenselijk zijn*, *de scholen zouden meer impulsen kunnen geven*,... wijzen wel op goede wil, maar

leiden niet tot veranderingsprocessen. Hier missen we toch hardere taal die de scholen minder keuzen laat om efficiënt en up-to-date onderwijs te organiseren. Nieuwe tendensen zijn wel opgenomen in het verslag, maar de opvolging ervan verloopt soms te braaf hoewel sommige conclusies duidelijk genoeg zijn. De commissie veronderstelt ook wel wat voorbarig dat alle leraars termen kennen als *professionalisering*, *basisvorming*, *taalbeleid* en *zorgbreedte*.

Het begrip *remediëren* komt in verschillende contexten met andere betekenissen voor. De conclusies zijn weliswaar juist: "Goede intenties inzake remediëring en begeleiding kunnen niet verhinderen dat deze opdrachten nog al te zeer als een zaak van geïsoleerde enkelingen worden benaderd." (p. 9) of "Eenmaal de directie haar leerkrachten over de streep heeft gehaald en er daadwerkelijk wordt begeleid, blijkt de tevredenheid over inspanning en rendement vrij groot." (p. 80-81) Maar hier kan aan toegevoegd worden dat met een gericht taalbeleid waar directie en leerkrachten op één lijn staan, remediëren gestructureerder kan worden aangeboden. Ook het verschil met extra studiehulp wordt niet meteen aangetoond.

Het zou goed zijn indien men remediëren zou omschrijven als een deel van studiebegeleiding, naast sociaal-emotionele en studie- en beroepskeuzebegeleiding. Remediale hulp bestaat uit alle maatregelen en activiteiten die worden getroffen voor leerlingen met een dreigende leerachterstand en/of leerproblemen zodat ze kunnen volgen in het gewone onderwijs. Het betreft hier lees- en spellingproblemen, informatieverwerking, leerstrategieën, concentratieproblemen enz. Gestructureerd werken betekent enerzijds signaleren, diagnostiseren, evalueren en remediëren, en anderzijds strategisch handelen, zoals wat, wanneer, wie voert uit, wie coördineert, hoeveel uren zijn er ter beschikking, hoe worden lessenroosters aangepast,... Hier waren richtlijnen

en beschouwingen op hun plaats geweest.

Een term die niet valt, maar die leerkrachten Nederlands daarentegen wel goed kennen, is *taakbelasting*. Die ontbreekt bij delen over socio-emotionele begeleiding, vakoverschrijdende initiatieven, gestructureerd begeleiden en remediëren,... Ten eerste had hier onderzoek kunnen gebeuren naar wie naast zijn lesopdrachten in een school meestal met begeleidings- en coördineringsinitiatieven bezig is. Dit zou meteen een hulp voor de profilering van de leerkrachten (Nederlands) zijn. Ten tweede kunnen hier tijdsbesparende beschouwingen meege-deeld worden, zoals in het rapport *Effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen*². Uit het literatuuronderzoek blijkt dat efficiënt lesgeven afhankelijk is van veelvuldige interactiemomenten (actief met stof werken, vragen stellen, groepswork organiseren, opdrachten geven,...), minder frontaal lesgeven, en weinig tijd besteden aan administratieve zaken.

Hoewel in het jaarverslag de nadruk wordt gelegd op *vakoverschrijdend werken* (p. 31) blijft de indruk bestaan dat de inspectie vooral vakken controleert. De samengestelde schoolteams en het overleg met vakgroepen lijkt nogal willekeurig te gebeuren. De dwingende eis voor vaklokalen roept ook vragen op hoe dit te rijmen is met vakoverschrijdend werken. Behalve voor de leraar die zo zijn didactisch materiaal hopelijk gemakkelijker vindt, is het rendement voor de leerling hiervan te beperkt.

Positief is wel dat uit de bedenkingen in verband met het *onderwijsvoorrangbeleid* (p. 25-29) een stimulans vloeit om in elke school een taalbeleidsplan te ontwikkelen. Hier kunnen dan thema's aan bod komen zoals: wat is taalonderwijs? wat is het belang van het Nederlands als instructietaal? wat is de relatie tussen taalvaardigheden en sociale vaardigheden? hoe organiseren we remediëren en leren leren buiten de taalvakken? enz.

Ten slotte appreciëren we de beklemtoning van *het vaardigheidsonderwijs en het communicatief werken*. In *Vonk* 26/5 is Guido Creemers in de rubriek 'Grof Geschud' er trouwens al dieper op ingegaan met zinvolle argumenten waarnaar we graag verwijzen.³ Toch willen we hier nog twee stemmen laten horen die aantonen dat hedendaagse maatschappelijke doelstellingen niet meer kunnen worden behaald door traditionele en frontale werkvormen en dat communicatie centraal staat.

Ten eerste verwijzen enkele aandachtspunten van de Declaratie van Hamburg, het resultaat van de vijfde Unesco-Wereldconferentie over volwasseneneducatie, onder andere naar de nood voor volwassenen om meer toegang tot informatie te krijgen. Volwassenen hebben daarbij recht op levenslang leren, niet alleen om de noodzakelijke basisvaardigheden te verwerven, maar ook om kritisch vragen te kunnen stellen, hun situatie te kunnen analyseren, toegang te krijgen tot de nodige bronnen van kennis en hun bekwaamheden individueel en collectief verder te kunnen ontwikkelen en benutten.

Ten tweede stelt Kathy Lindekens, als ze het heeft over kinderrechten, dat kwalitatief gezien het Vlaamse onderwijs internationaal mee op de voorste rijen staat, maar kansen mist op het gebied van inspraak.⁴ Meer begrip en oog voor non-verbale communicatie kunnen ervoor zorgen dat de leraar merkt dat er wat scheelt. Leerkrachten waarvan kinderen schrik hebben, zijn een hinderpaal tot een open en volwaardige communicatie. Efficiënte en open communicatie is een middel om problemen te signaleren en aan te pakken. Zij stelt ten slotte dat ook de voorbeeldfunctie van leerkrachten hierbij erg belangrijk is.

Zou een voorbeeldfunctie dan toch effect hebben? We zijn er wel zeker van dat de professionaliteit van de leerkracht toeneemt met de professionaliteit van de doorlichter. De inspecteur die je actief bezig ziet, die je

ontmoet op navormingsinitiatieven, van wie je iets leest in vaktijdschriften, met wie je altijd kunt contact nemen, bereikt het meest en kan inderdaad een professioneel voorbeeld zijn!

Wilfried De Hert
Louis Janssenslaan 40
2100 Deurne

Noten

- 1 De panelavond over het jaarverslag in verband met de toestand van het secundair onderwijs vond plaats op 20 mei 1997 op de Universiteit Antwerpen (UIA, Wilrijk) en werd georganiseerd door de vakgroep onderwijskunde van het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren (CBL).
- 2 Rymenans, R., V. Geudens, H. Coucke, H. van den Bergh & Fr. Daems: *Effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen*. Wilrijk: Universiteit Antwerpen (UIA), 1996.
- 3 Creemers, G.: *Communicatief onderwijs Nederlands. Een eeuwigdurende betrachting*. *Vonk* 26/5 (mei-juni 1997), p. 51-55.
- 4 Een ombudsman voor de jeugd. *Reflector* (Keesing), nr. 1 (augustus 1997).